جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية الخاصة



مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بصعوبات الفهم القرائي

(دراسة على عينة من معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة السويداء)

إعداد الطالبة

حنان حسين الغوثاني

إشراف

الدكتورة

عالية الرفاعي

المدرسة في قسم التربية الخاصة

الدكتور

حسن عماد

الاستاذ المساعد في قسم علم النفس

العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦

مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بصعوبات الفهم القرائي

ملخص

هدف البحث إلى الكشف عن مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بصعوبات الفهم القرائي ومعرفة الفروق لدى أفراد عينة البحث في اختبار معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات الفهم القرائي واستراتيجيات تدريسها حسب (الجنس – المؤهل العلمي – وعدد سنوات الخبرة) وتكونت عينة البحث من (٨٠) معلم ومعلمة من مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة السويداء تم اختيارها بطريقة مقصودة وطبق مقياس عليهم مستوى معرفة المعلمين بصعوبات الفهم القرائي من (إعداد الباحثة) بعد التحقق من صدقه وثباته.

وأشارت النتائج إلى ما يلي:

١. مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بصعوبات الفهم القرائي كانت عالية بشكل عام

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على اختبار مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بصعوبات الفهم القرائي حسب متغير المؤهل العلمي

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على اختبار مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بصعوبات الفهم القرائي حسب متغير الجنس .

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على اختبار مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بصعوبات الفهم القرائي حسب عدد سنوات الخبرة .

The level of knowledge of teachers of the first cycle of basic education difficulties Reading Comprehension

Abstract

The research aims to detect the level of knowledge of teachers of the first cycle of basic education difficulties Reading Comprehension and knowledge of the differences among the research sample to test the knowledge of teachers in the first episode difficulties Reading Comprehension and strategies taught by (sex - Qualification - and the number of years of experience) and sample research (80) teachers of the first cycle of basic education schools in the city of endosperm been selected intentionally and dish them gauge the level of teachers' knowledge of the difficulties of Reading comprehension (the researcher) after checking the sincerity and persistence. The results indicated the following

1. The level of knowledge of teachers of the first cycle of basic education difficulties Reading Comprehension high overall stage

2. There were no statistically significant differences at the significance level (0.05) between the mean scores of the study sample to test the knowledge of teachers of the first cycle of basic education difficulties Reading Comprehension stage level by educational qualification variable

3. There were no statistically significant differences at the significance level (0.05) between the mean scores of the study sample to test the knowledge of teachers of the first cycle of basic education difficulties Reading Comprehension by sex variable level

4. There were no statistically significant differences at the significance level (0.05) between the mean scores of the study sample to test the knowledge of teachers of the first cycle of basic education difficulties Reading Comprehension by the number of years of experience level

مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بصعوبات الفهم القرائي

المقدمة :

لم يعد هناك خلاف بأن التوجهات التربوية الحديثة تسعى جاهدة إلى الاهتمام بمبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ والاهتمام بالناحية النفسية والخصائص السلوكية ، حيث لكل تلميذ قدرات وخصائص فردية يختلف بها عن غيره ويتضح هذا الاهتمام بإجراء البحوث والتطبيقات في المجالات التربوية لمواجهة احتياجات التلاميذ في المراحل الدراسية وأحد المجالات التي يتضح فيها الفروق الفردية بين الأفراد مجال صعوبات التعلم الذي حظي باهتمام الكثير من الاخصائيين(السليمان،٢٠٠٦،ص٢). وتصنف صعوبات التعلم إلى صنفين: نمائية وهي الاضطراب في الوظائف والمهارات الأولية التي يحتاجها الفرد بهدف التحصيل في المواد الأكاديمية، وصعوبات أكاديمية وهي المشكلات التي تظهر نتيجة اضطراب المهارات الأولية (النمائية) (القاسم، ٢٠٠٠،ص٢١-٢٢). والقراءة تعد أحد المحاور الأساسية لصعوبات التعلم الأكاديمية إن لم تكن المحور الأهم فيها لأن تعلم بقية المواد الدراسية يعتمد عليها (إبراهيم ،٢٠١٠،ص٢٩٣). وتزداد أهمية القراءة يوماً بعد يوم فعلى الرغم من تطور وسائل الاتصال الحديثة تطوراً كبيراً ونمو تكنولوجيا المعلومات التي سهلت نقل الثقافة والمعرفة واختزانها وسرعة استرجاعها فإن القراءة لم تفقد مكانتها المتميزة ولم تتراجع عن أداء دورها في عملية التعليم والتثقيف(عبد الاه ، ٢٠٠٨، ص٥٩). والهدف الأساسي من إعداد القارئ الجيد هو تمكينه من فهم ما تحويه المادة المطبوعة مهما كانت صعوبتها وإذا كنا ندرب التلميذ على أن تكون له مفردات بصرية وأن يكتسب المهارة في تعرف الكلمات وأن تنمو لديه القدرة اللفظية بوجه عام فإن الهدف من وراء ذلك كله هو أن يصبح قادراً على الفهم الصحيح لمعاني تلك الرموز المطبوعة. وتتوقف مهاراته في القراءة على مدى فهمه لتلك المعاني ودقته في تفسيرها (عبد الحميد،٢٠٠٢،ص٨٣). ويعد الفهم القرائي من أكثر المشكلات والصعوبات تأثيراً على ذوي صعوبات التعلم في إدراك المقروء ولقد دلت بعض الدراسات أن الفهم القرائي لا يقتصر على إدراك المعاني الصريحة المباشرة في النص المكتوب وإنما يشتمل على المعاني البعيدة التي لم يذكرها الكاتب صراحة ذكراً مباشراً (أبو الديار ،٢٠١٢،ص٧٥). ولعل السبيل الوحيد لنجاح الفرد في المدرسة والحياة هو إكسابه المهارات الأساسية للقراءة مما يمهد له السبيل لكي

يستوعب ما يقرأ ويفهم ما يقرأ فهما سليماً وهذا ما يؤثر بشكل إيجابي في تنمية شخصيته وصقلها لأنه يقرأ ويدرك ما يقرأ ويصل من خلال قراءاته السليمة إلى الأفكار التي يريد الكاتب أن ينقلها إليه (فهيد،١٩٩٨ ،ص٤٢).ومن هنا لابد من المعلمين الاهتمام بالفهم والإدراك في القراءة على جميع مستوياته فلا يقتصر التركيز على /الإدراك الحرفي / كمعرفة معاني الكلمات واستدعاء الأفكار الرئيسية والتفاصيل وتسلسل الاحداث فهذه المهارات غير كافية لتحقيق الغرض الأساسي من القراءة، فعلينا أن نعين أطفالنا في فهم رسالة الكاتب والهدف من الموضوع ومدى صحة ومعقولية ما يعرضه الكاتب (العشاوي ، ٢٠٠٤، ص٣٣٥).

١ـ مشكلة البحث : تعد القراءة عملية نفسية لغوية يبني القارئ فيها المعنى من خلال تفاعله مع النص الذي عبر به كاتبه عن معنى ذهني لديه ، أي أن القراءة عملية نشطة تتضمن إسهام القارئ نفسه في صياغة المعاني وتقييمها ، حيث يوظف القارئ معرفته السابقة للتوصل إلى مفاتيح هذا النص وبناء المعنى (خضير واخرون،٢٠١٢،ص٦٧٢). وصعوبة الفهم القرائي هي من المشكلات التي تظهر ظهوراً بسيطاً في مرحلة الطفولة المبكرة لكنها تتفاقم مع اكتساب مهارات اللغة الأكثر صعوبة مثل القواعد اللغوية والفهم القرائي، كما أن الأفراد ذوي صعوبة الفهم القرائي يعانون صعوبة في التعبير عن أفكارهم وعن انفسهم ولا يستطيعون استعمال المفردات اللغوية والكلمات في التعبير عن أفكارهم وشرحها من خلال المحادثات كما أنهم لا يستطيعون فهم الأفكار التي يشرحها الآخرون لهم بسبب عدم قدرتهم على استيعاب الأفكار المجردة واللغة الرمزية مثل المصطلحات والأقوال المأثورة (أبو الديار،٢٠١٢،ص٧). والضعف في الفهم يؤثر على صورة الذات لدى الطالب وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية ، بل يقوده إلى القلق وانحسار تقدير الذات(الزيات،١٩٩٨،ص٤٠). وينظر إلى الفهم القرائي على أنه ذو أهمية في التحصيل الدراسي وأنه مؤشر للتحصيل الأكاديمي وبلا شك هناك ضعف في الفهم القرائي لدى الكثير من الطلبة ، ويصف الباحثين ذلك الضعف بالشديد ويعزو سبب ذلك إلى عدم تدريس اللغة العربية بطريقة وظيفية ، فاهتمام المعلم ينصب على تدريب الطلبة على النطق الصحيح لما يراه من رموز مكتوبة ولا يعطي اهتمام لفهم ما تحمله تلك الرموز من معانٍ فيصل الطالب إلى مرحلة الجامعة وهو غير قادر على فهم المعنى العميق لما يقرأ ولا على استنتاج ما يقصده الكاتب(الخوالدة،٢٠١٢،ص١٢٩). ومما نُلاحظ في الكثير من صفوفنا إن بعض المعلمين يقوم

تلقائيا بتوظيف الخلفية المعرفية عن الموضوع محط الاهتمام في فهم المحتوى الجديد ونجده أيضاً يقوم باستخدام الاستراتيجيات التي تساعده على الإدراك بأنواعه المختلفة ، بينما نجد بينهم مجموعة أخرى يبقى فهمهم للمواضيع سطحياً ولا يستخدم الاستراتيجيات التي تساعده على الفهم بشكل جيد مما يؤثر سلباً على أدائهم الدراسي في مادة القراءة وفي جميع المواد التي يعتمد تعلمها على القراءة والفهم(العشاوي، ٢٠٠٤،ص ٣٣٣-٣٣٤).وخاصة أن التلاميذ ذوو صعوبات التعلم لا تصلح معهم طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين(الياسري، ٢٠٠٦،ص٣٩). حيث أن المشكلات التي يعاني منها أولئك الطلبة تستوجب استخدام برامج تربوية خاصة لهم (الخطيب والحديدي ، ٢٠٠٥،ص٩٩). وهذا يعني أن طلاب ذوو صعوبات التعلم لا يتمكنون من الاستفادة من التعليم في الصفوف العادية مالم تعدل البرامج أو الاجراءات أو الاستراتيجيات التربوية المعتادة وبخاصة في مجال صعوبة القراءة والكتابة (أبو فخر ،٢٠٠٧،ص٥٦). وإن البيئة المدرسية التي تتضمن مثل هؤلاء المعلمين الذين لديهم ضعف في المهارات الأساسية في القراءة وضعف باستراتيجيات وطرق تدريس مهارات القراءة كفيل بأن يتخرج من صفوفهم أطفال كثيرون يعانون من صعوبات في القراءة والفهم القرائي من حيث علم الاصوات ودلالاتها وبناء الجملة وربطها والأسس القواعدية و يفتقدون إلى استراتيجيات وطرق تعليم هذه المهارات. ومن خلال ذلك و إضافة إلى ملاحظة الباحثة إن بعض المعلمين عند تدريس موضوعات القراءة يقدمون الأفكار جاهزة للتلاميذ دون مساعدتهم في استنتاج هذه الأفكار من أفواههم، واعتماد معظم المعلمين على الطريقة المعتادة التي تعتمد على قراءة التلاميذ لموضوعات القراءة الواحد تلو الأخر ومعرفة معاني الكلمات فقط وعدم اهتمامهم في تنمية مهارات الفهم القرائي وذلك لجهلهم بها وبكيفية تدريب تلاميذهم عليها إضافة إلى شكوى معلمي المواد الأخرى من تعثر التلاميذ القرائي وعدم فهمهم لكثير مما يلقى عليهم ومن هنا جاءت الدراسة للاطلاع على: ما مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بصعوبات الفهم القرائي؟

٢- أهمية الدراسة: النظرية: تأتي أهمية الدراسة الحالية من خلال اهتمامنا بالمعلمين الذين يقومون بتدريس التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي على اعتبار إن هؤلاء التلاميذ بحاجة شديدة إلى نوعية معينة من المعلمين المتميزين الذين يستطيعون التفاعل معهم وإدارة صفوفهم المدرسية بكفاءة ومهنية عالية، وبالتالي فإن هؤلاء المعلمين يجب أن يكون لديهم القدر الكافي

من المعلومات المتعلقة بمعنى الفهم القرائي ومستوياته ومهاراته والأسباب التي تؤدي إلى الصعوبة فيه .**التطبيقية:** استفادة العاملين في المجال التعليمي من النتائج التي تتوصل إليها هذه الدراسة والأخذ بالتوصيات والمقترحات المقدمة فيها بعين الاعتبار من أجل تطوير كادر تعليمي ممتاز قادر على مواجهة الصعوبات التي تقف بوجه تقدم التلاميذ في فهم المواد الدراسية.

٣ـ أهداف الدراسة:

١. تعرف مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بصعوبات الفهم القرائي

٢. تعرف مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بصعوبات الفهم القرائي حسب المؤهل العلمي.

٣. تعرف مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بصعوبات الفهم القرائي حسب الجنس .

٤. تعرف مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بصعوبات الفهم القرائي حسب سنوات الخبرة .

٤ـ تساؤلات الدراسة:

١. ما مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بصعوبات الفهم القرائي ؟

٢. ما الاختلاف في مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بصعوبات الفهم القرائي حسب المؤهل العلمي .

٣. ما الاختلاف في مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بصعوبات الفهم القرائي حسب الجنس.

٤. ما الاختلاف في مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بصعوبات الفهم القرائي حسب عدد سنوات الخبرة .

٥ـ فرضيات الدراسة:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على اختبار مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بصعوبات الفهم القرائي حسب متغير المؤهل العلمي

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على اختبار مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بصعوبات الفهم القرائي حسب متغير الجنس .

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على اختبار مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بصعوبات الفهم القرائي حسب عدد سنوات الخبرة .

٦ـ مصطلحات الدراسة:

صعوبات الفهم القرائي: التباعد بين مستوى الذكاء ومستوى تحصيل الفهم القرائي بالنسبة للأقران في نفس الصف والسن كنتيجة لاضطراب أو انحراف عن المتوسط يظهر بشكل واضح في عملية فهم النصوص المقروءة ، ويستبعد الأفراد الذين لديهم مشاكل في معرفة القراءة أو التهجئة أو النطق أو عيوب في السمع والبصر أو الإعاقة العقلية أو المضطربون انفعاليا أو المصابون بأمراض أو لديهم إعاقات متعددة (عثمان ، ٢٠٠٧،ص٤٣).

مستوى معرفة المعلمين بصعوبات الفهم القرائي: الدرجة الكلية للمعلمين على استبانة المعرفة بصعوبات الفهم القرائي والتي تقيس مستوى معرفتهم بكل من (معنى الفهم القرائي ، مهاراته ، مستوياته ، الأسباب التي تؤدي إلى الصعوبة و مظاهر صعوبة الفهم القرائي واستراتيجيات تدريسها) .

التلاميذ ذوو الصعوبة في الفهم القرائي : فئة من التلاميذ داخل الفصل الدراسي لديهم القدرة على فك رموز الكلمات المطبوعة بشكل جيد ولكنهم لا يستطيعون فهم ما يقرأونه ، سواء في منهج دراسي معين أو في جميع المناهج الدراسية (الصاوي ، ٢٠٠٩ ، ص٥٨) .

٧ـ الإطار النظري: (القراءة)

تشكل القراءة أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، وهي من الموضوعات الهامة التي ينبغي الاهتمام بها وخاصة لأطفال المرحلة الأساسية بالنظر أنها تمكن الأنسان من الاتصال المباشر بالمعارف والعلوم الإنسانية. وتعد القراءة من الموضوعات التي تناولها الباحثون بكثرة في مجال التربية وعلم النفس ، فتعددت الآراء والمقترحات من مختلف الباحثين والعلماء حول معنى القراءة . تعرفها كارولين (Caroline) بأنها القدرة على جعل الرموز المكتوبة والمطبوعة ذات معنى، يستخدم فيها القارئ الرموز لتوجيه استدعاء المعلومات من ذاكرته لاستخدامها لاحقاً في تفسير منطقي لرسالة الكاتب (كارولين ،١٩٩٦،ص١١) . وقسمت القراءة إلى عدة انواع فمن حيث الغرض هناك: القراءة السريعة والقراءة النقدية وقراءة الترفيه والمتعة الأدبية و القراءة التصحيحية و قراءة لجمع المعلومات أما من حيث الشكل والأداء فهناك نوعين: القراءة الجهرية وهي عملية ميكانيكية فيزيولوجية ويستجيب فيها أعضاء النطق لدى القارئ لإدراك المقروء إدراكاً لفظياً ويتطلب منه توازناً نفسياً وجسمياً وعقلياً، وهي تعني التعرف على الرموز اللغوية وما تدل عليها نطقها نطقاً صحيحاً والتعبير عن المواقف المختلفة التي تمثلها الرموز المقروءة(أبوفخر،٢٠٠٧،ص ١٦١).و القراءة الصامتة (الفهم القرائي): هي عملية فكرية لا دخل للصوت فيها فهي تقوم على حل الرموز المكتوبة وفهم معانيها بسهولة ودقة وهي سرية لا صوت فيها ولا همس ولا تحريك لسان (الراشد ،٢٠٠١،ص٢١). وبما أن التدريس الجيد للقراءة إنما يقوم على فهم عميق لما تتضمنه هذه العملية لذا جاءت الدراسة لتركز على هذا النوع من القراءة والذي يقوم على فهم معاني الكلمات والجمل والعبارات وتحديد الفكرة العامة للنص المقروء والفكرة الرئيسية وتقويم المقروء والاستفادة منه وذلك من خلال توضيح معناه بشكل دقيق ومعرفة المستويات والمهارات التي يتكون منها والأسباب التي تؤدي إلى حدوث صعوبة في تعلمها لأن معرفة ذلك يساعد المعلمين على التعامل بشكل أفضل مع التلاميذ الذين لديهم صعوبة فيها.

ويعرف **الفهم القرائي** Reading Comprehension قاموسياً بأنه القدرة على فهم ما يقرأه الفرد بصمت أو صوت عال (الصاوي ،٢٠٠٩ ، ص٥٦). ويعرفه (أبو الديار وآخرون، ٢٠١٢، ص ١٦٣-١٦٤) عملية عقلية معرفية تعني تفكير القارئ المقصود في النص المقروء بهدف الوصول إلى بناء صورة ذهنية ومعلومات يربطها عادة بمعارفه السابقة وتقوم هذه العملية على فهم معنى الكلمة، وفهم معنى الجملة، وفهم معنى الفقرة وتمييز الكلمات، وإدراك المتعلقات اللغوية والتمييز بين المعقول وغير المعقول، ومعرفة سمات الشخصية، وإدراك العلاقة .

وقد وصنف العلماء **مستويات الفهم القرائي** إلى عدة مستويات كل مستوى يندرج تحته عدة مهارات ومن هذه التصنيفات:

- عجاج (١٩٩٨،ص٢٧) فيرى أن الفهم القرائي يتضمن: إدراك معنى الكلمة وإدراك معنى الجملة وإدراك معنى الفقرة وإدراك العلاقات اللغوية وإدراك المتعلقات اللغوية.
- صنف البصيص (٢٠١١، ص٦٥-٦٦) و(نهاية ،٢٠١٣،ص١١٣) الفهم القرائي إلى: الفهم المباشر ومهاراته تحديد الحقائق والأضداد ومفرد الجموع ، والأماكن والأعداد على ضوء ما ورد في النص. الفهم الاستنتاجي مهارته: استنتاج الغرض الرئيس من النص واستخلاص سمات الشخصيات واستنتاج الفكر الرئيسة والفرعية والعلاقات السببية الفهم النقدي ومن مهاراته: التميز بين الفكر وإبداء الرأي والحكم على الفكر والعبارات والتراكيب الواردة في النص المقروء. الفهم التذوقي ومن مهارته تحديد حالة الكاتب النفسية وأنواع المشاعر والعواطف وتذوق مواطن الجمال في النص .الفهم الإبداعي من مهاراته اقتراح حلول جيدة للمشكلات المعروضة واقتراح نهايات مختلفة للأحداث وإعادة صياغة المقروء بأسلوب جديد .وتجد الباحثة إن المتأمل في هذه المستويات يلاحظ إنها تتقاطع في تحديد مهارات الفهم وتشير إلى التدرج في اكتساب المهارات ، فالمتعلم يحتاج إلى فهم الكلمات والجمل والفقرة والموضوع .وهذا يعني أن اكتساب مهارات القراءة عملية تراكمية يتطلب تكامل عمليات القراءة الدنيا والعليا في معالجة المقروء .

صعوبات الفهم القرائي: مصطلح يشير إلى قصور القارئ من مهارة أو أكثر من مهارات الفهم القرائي في مستوياته المختلفة وذلك للأسباب تتعلق بالقارئ نفسه أو أسباب تتعلق بالنص المقروء أو أسباب تتعلق بالظروف المحيطة بالقارئ . وقد أشار (سامي عبدالله)إلى أن صعوبات الفهم القرائي يمكن أن نشير لها من خلال السلوكيات التالية: سرعة التلميذ في قراءة المفردات منفردة أو مجتمعة وصعوبة الربط بين رمز الحرف والصوت الذي يقابله وصعوبة الوقوف في القراءة عند نهاية العبارات التي تكمل المعنى صعوبة مراعاة إشارات النص كالفاصلة وحروف العطف (السيد،٢٠١٢،ص٥٠).وأشار محمد كامل (٢٠٠٥،ص،١٩٠-١٩٢):إلى أن الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم يتسم في الصعوبة في مستواه الحرفي والتفسيري والنقدي ومن مظاهر هذه الصعوبات: صعوبة فهم معاني الكلمات بسبب الانصراف إلى التعرف إلى الكلمة نفسها وصعوبة التمييز بين الفكرة العامة والتفاصيل الجزئية في النص. وصعوبة الاحتفاظ بالأفكار التي يتضمنها النص و صعوبة تقييم رأي الكاتب وصعوبة استنتاج المعلومات من النص وصعوبة الإجابة عن الأسئلة الاستنتاجية وصعوبة ربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة لدى القارئ . وصعوبة التمييز بين المعاني المختلفة للكلمة الواحدة في النص المقروء

عندما ترد في سياقات مختلفة . أما الزيات (٢٠١٥، ص٤١٢) فيشير إلى أبرز مظاهر صعوبات الفهم القرائي وأكثرها شيوعا من المرحلة الابتدائية إلى مرحلة الجامعة هي: صعوبة معرفة معاني الكلمات الواردة في النص و صعوبة اختيار المعنى الملائم للكلمة /للجملة في ضوء السياق . وصعوبة استخلاص الافكار الفرعية والفكرة الرئيسية وصعوبة الإجابة على الأسئلة التي يمكن إجابتها من خلال النص و صعوبة الإجابة على أسئلة حول النص دون أن ترد صراحة فيه وصعوبة استخلاص مراد الكاتب وهدفه ورؤيته وانطباعات فكرية عنه .

أسباب صعوبات الفهم القرائي : (عوامل ترجع للمتعلم نفسه) وتتمثل فيما يلي :

عجز الطفل عند القراءة بصورة لا تمكنه من الفهم في يسر ووضوح. وضعف الاستعداد العقلي لفهم المعاني وعدم القدرة على التركيز وضعف الخلفية الثقافية عند المتعلم ونقص الاتزان الانفعالي والقلق والاضطراب النفسي . إضافة إلى ضعف الحصيلة اللغوية عند المتعلم (البطاينة ،٢٠٠٧،ص١٥٣). والحالة الاجتماعية والاقتصادية: من فقدان أحد الوالدين والسكن الغير ملائم والحالة المادية المتردية والأمية لدى الأم أو الأب **(عوامل ترجع إلى المادة المقروءة) وتتمثل فيما يلي:** عدم تناسب المادة المقروءة لمستوى المتعلم من حيث المعاني أو الأساليب والصور وتقارب الأصوات بين بعض الكلمات مما يؤدي إلى اضطراب المعنى وفساده. وضعف تنظيم النص: من خلال الطريقة التي كتبت بها المادة المقروءة فلابد من تنظيم مسبق عن طريق إيضاح الأفكار والعناصر التي سيتحدث عنها النص للتلاميذ قبل الشروع في القراءة للوصول إلى الفهم الصحيح (سالم،٢٠١٢،ص١١١).**(عوامل ترجع إلى المعلم نفسه)** ضعف المستوى العلمي والثقافي للمعلم، وعدم اهتمامه بفهم ما تحمله الكلمات من معاني، وعدم تذكر المعلم الخطوات التي مر بها والصعوبات التي واجهها عندما تعلم القراءة وهو طفل لأن القراءة بالنسبة له أصبحت ألية وسريعة. و إن فشل المعلم في إدراك الأسلوب الأفضل في التدريس أو تعديل الأسلوب يؤثر على فهم التلميذ (فتحي ،٢٠٠٧،ص٢٤-٢٥). وعدم اهتمام المعلم بتزويد طلابه بالمادة القرائية التي تزيد من حصيلة الطلبة اللغوية وتحببهم بالقراءة.**(عوامل ترجع لطرق التدريس):**فإن عدم كفاءة طرق التدريس و استخدام الوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية وطرق التدريب والمتابعة والتقويم تؤدي إلى صعوبة القراءة لدى التلاميذ (حافظ،٢٠٠٦،ص٦٥).ولأن الفهم القرائي تفاعل بين القارئ والنص تحتاج تنميته استخدام استراتيجيات تجعل القارئ يضيف من خبراته إلى ما يقرأ ويربط بينهما ويؤلف بين التشابه ويكتب تعليقات وآراء حول المقروء وبما إن الفهم القرائي بمكن تحسينه وزيادته بالتدريب الدقيق والمستمر على مهارته باستخدام بعض استراتيجيات الفهم وذلك

من منطلق أنه كلما ازدادت معرفة القارئ باستراتيجيات القراءة والتعلم كلما ازداد فهمه وإن قدرة القارئ على ضبط تعلمه تساعد في فهم المقروء(جابر،١٩٩٩،ص ٣٥).

المعايير المستخدمة في تشخيص ذوي صعوبات الفهم القرائي :

معيار الاستبعاد: ويعني استبعاد الحالات التي يرجع السبب فيها إلى التخلف العقلي أو الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية أو الاضطرابات الانفعالية أو الحرمان الثقافي أو نقص فرص التعليم باعتبارها حالات إعاقة متعددة . بالإضافة إلى استبعاد حالات صعوبات فك الشيفرة(الصاوي ٢٠٠٩،ص٩٤). **معيار التباعد:** ويعتمد هذا المعيار على حساب التباين بين الأداء الفعلي للتلميذ والأداء المتوقع منه والذي غالباً ما يكون مقدار هذا التباين عام دراسي أو أكثر، وغالباً ما يحسب بمعايير الفرق الدراسية (الصاوي، ٢٠٠٩ ،ص٩٥- ٩٤).**معيار نسبة الذكاء:** ويعني أن الأطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي يتميزون بنسبة ذكاء تقع في المدى المتوسط أو فوق المتوسط (الصاوي،٢٠٠٩،ص٣٨). **معيار العمليات النمائية:** وهذا المحك مرتبط بخلل وظيفي عصبي في الدماغ تؤدي لاضطراب واحدة أو أكثر من العمليات النفسية النمائية (إدراك ،انتباه، ذاكرة ،تفكير، اللغة)التي تنعكس على الأداء الأكاديمي للقراءة والكتابة (DSM-IV-TR2000.P50) **معيار التربية الخاصة :** ويقصد به بأن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة بحاجة إلى طرائق خاصة في التعليم ،تصمم خصيصاً لمعالجة مشكلاتهم ومساعدتهم على النمو والتطور وبدون هذه الخدمة، لا يتمكنون من التعلم بالطريقة العادية المتبعة مع أقرانهم العاديين في الغرف الصفية . حيث يحتاجون إلى أنواع من التعليم تتصف بكونها أكثر صراحة ومباشرة وتكثيفاً ودعماً مما يوفره التعليم الصفي العادي(السبايلة،٢٠٠٣، ص٣٣).

استراتيجيات تنمية الفهم القرائي: لابد من استخدام العديد من الاستراتيجيات وطرق التدريس لذوي صعوبات الفهم القرائي كي يستطيعوا بالتالي تجاوز صعوباتهم التعليمية حيث إنه لا توجد طريقة واحدة تعتبر الأفضل في تعليم هؤلاء لكن هناك العديد من الطرق التي تساعد التلاميذ على تجاوز صعوباتهم ومن هذه الاستراتيجيات التي يمكن أن يستخدمها المعلم استراتيجية **النمذجة:** والأساس الذي تنطلق منه هذه الاستراتيجية هو المحاكاة وإعطاء نموذج للقراءة الصحيحة يمكن أن يقلده الأخرون و يسترشدوا به في أثناء قراءتهم وتبدأ هذه الاستراتيجية بقراءة جهرية يقوم بها المعلم بعد التمهيد للدرس ويناقش التلاميذ في معاني الألفاظ الصعبة والأساليب الغامضة إذا شعر بحاجة التلاميذ إلى ذلك ثم ينتقل بعد ذلك إلى تقسيم الموضوع إلى فقرات ويدعو اقدرهم على محاكاته وبعد أن يقرأ عدد كاف من التلاميذ يناقشهم المعلم في معنى المقروء

وعندما يثق بأن تلاميذه قد أتقنو الفقرة الأولى فهماً ونطقاً ينتقل بهم إلى غيرها متبعا الطريقة نفسها(محمود،٢٠١٢، ص٢٢٦). و النمذجة تعرف بأنها عملية تكوين تصور عقلي للعلاقات التي تربط بين الأشياء أو ظواهر أو أحداث باستخدام تمثيلات وأشكال المحاكاة تيسر شرح وتفسير هذه الأشياء والظواهر والأحداث والتنبؤ بها (HollidAY ,2001,57). **التعلم التعاوني**: يعرف (ستيفن) بأنه استراتيجية تدريس ناجحة يتم فيها استخدام المجموعات الصغيرة وتضم كل مجموعة تلاميذ ذوي مستويات مختلفة في القدرات يمارسون أنشطة متنوعة لتحسين فهم الموضوع المراد دراسته، وكل عضو عليه أن يساعد زملاءه في المجموعة على التعلم وبالتالي يخلق جواً من الإنجاز والتحصيل والمتعة في أثناء التعلم (لافي،٢٠٠٠، ص٧٥).**استراتيجية التلخيص:** وتمثل هذه الاستراتيجية خطة عامة يستخدمها المتعلم بوعي ومرونة لاختصار النص المقروء وإعادة بنائه في نص جيد يضارع النص الأصلي ، بحيث يختبر الطالب قدراته في التركيز على الأفكار الأساسية للموضوع ويسأل نفسه هل نجح في إعادة صياغة كل النقاط المهمة والضرورية باختصار ووضوح (عبدالاه ، ٢٠٠٨،ص٧٩).**استراتيجية التدريس التبادلي:** عبارة عن أنشطة تعليمية تأتي على هيئة حوار بين المعلم والتلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم بحيث يتبادلوا الأدوار طبقا للاستراتيجيات الفرعية المتضمنة(التنبؤ ، التوضيح ، وطرح الأسئلة والتلخيص) بهدف فهم المقروء (الخوالدة، ٢٠١٢ ،ص١٣٠). **خريطة المفاهيم:** تعتبر خريطة المفاهيم أداة مهمة لتيسير عملية التعلم ذي المعنى، فالتعلم ذو المعنى يحدث عندما يدرك المتعلم الروابط الواضحة بين المعلومات الجديدة والمفاهيم والقضايا التي تكون واستخدام خريطة المفاهيم كأسلوب من أساليب التعلم يسهل التعلم ذا المعنى لدى الطلاب ويساعدهم على فهم هيكل المعرفة البنائي وعلاقاته الداخلية كما يساعدهم على التمييز بين المفاهيم الأساسية من مكونات الهيكل في طريقة فعالة في التعلم ابتكرها نوفاك وزملاؤه ويمكن استخدام هذه الاستراتيجية في مواقف التعليم والتعلم المختلفة (عبد اللاه ،٢٠٠٨ ،ص٧٤).

٨ـ الدراسات السابقة :

١) **الحارثي (٢٠١٤) عنوان الدراسة : مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي . هدف الدراسة:** تحديد مهارات فهم المقروء المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتحديد الأساليب اللازمة لتنميتها والكشف عن الفروق الدالة إحصائياً بين التكرارات الخاصة بمستوى تمكن عينة الدراسة من أساليب تنمية مهارات فهم المقروء وفقاً لمتغيري عدد سنوات الخدمة في التدريس وحضور الدورات التدريبية في تدريس اللغة العربية **العينة :** مكونة من (٤٢) معلماً من معلمي اللغة العربية في الصف السادس الابتدائي بمحافظة جدة في الفصل

الثاني من العام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣ **أدوات الدراسة** : صمم الباحث أداة الدراسة (بطاقة ملاحظة) واشتملت الأداة على خمس مهارات رئيسة لفهم المقروء هي : الفهم الحرفي والفهم التفسيري والفهم النقدي والفهم التذوقي والفهم الإبداعي . **نتائج الدراسة:** أن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارة الفهم الحرفي والفهم التفسيري والفهم النقدي كان متوسطاً. لم يتمكن المعلمون من أساليب تنمية مهارة الفهم التذوقي والفهم الإبداعي .وكانت الفروق لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأكثر في التدريس في أساليب تنمية مهارات الفهم التذوقي والفهم الإبداعي. كانت هناك فروق لصالح المعلمين الأكثر حضوراً للدورات التدريبية في أساليب تنمية مهارات الفهم النقدي.

٢)**الشهراني (٢٠١٣) عنوان الدراسة: مستوى تمكن معلمي الصف الأول الابتدائي من أساليب تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذهم . هدفت الدراسة:** إلى تحديد أساليب تنمية مهارات القراءة ،والوقوف على مستوى تمكن معلمي الصف الأول الابتدائي من أساليب تنمية مهارات القراءة وفقاً لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخدمة في التدريس. **أدوات الدراسة** : صمم الباحث (بطاقة الملاحظة) واشتملت على تعرف المقروء والنطق به ومهارة فهم المقروء .**عينة الدراسة** :(٤١) معلماً من معلمي الصف الأول الابتدائي بمكتب التربية والتعليم بخميس مشيط في الفصل الدراسي الأول من عام (٢٠١٢-٢٠١٣) **نتائج الدراسة:** كان مستوى التمكن من مهارة تعرف القراءة وفهم المقروء وأساليب تنمية مهارة فهم المقروء متوسطاً حسب التقدير الذي حددته الدراسة ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى التمكن تعزى إلى المؤهل العلمي إلا في ثلاث أساليب من أساليب تنمية مهارة الفهم والتعرف والنطق ، وعدم وجود فروق ذات دلالة بمستوى التمكن يعزى لسنوات الدراسة إلا في ثمانية أساليب من أساليب تنمية مهارة تعرف المقروء والنطق به .

٣)**دراسة المحمود (٢٠١٣)عنوان الدراسة: فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة. هدفت الدراسة** : إلى معرفة مستوى معرفة المعلمين الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة ، ومعرفة أثر البرنامج التدريبي في تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة والتحقق من أثر البرنامج بعد مرور عدة أسابيع من انتهاء التطبيق .**أدوات الدراسة:** اختبار المعرفة بصعوبات القراءة واختبار المعرفة بصعوبات الكتابة وبرنامج تدريبي لتنمية معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة **عينة الدراسة:** في محافظة دمشق ، تم اختيار عينة مقصودة بلغت (٣٦) معلماً ومعلمة لتحقيق هدف الدراسة التجريبية وقسمت إلى مجموعتين متجانستين تجريبية وضابطة بواقع (١٨) معلماً ومعلمة لكل مجموعة .**نتائج الدراسة:**

معظم معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي كانت مستوياتهم متوسطة بصعوبات القراءة والكتابة على اختبارات المعرفة بنوعيه القراءة والكتابة ، وفروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية نتيجة للبرنامج التدريبي .

٤)**دراسة شعاعة (٢٠١١) عنوان الدراسة: مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بالديسلسكيا(صعوبات القراءة) .هدف الدراسة** : الكشف عن مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة ودراسة العلاقة بين مستوى معرفة المعلمين واتجاهاتهم نحو الأطفال ذوي صعوبات القراءة .**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٢٨٩) معلماً ومعلمة موجودين في خمسة عشر مدرسة من مدارس التعليم الأساسي في مدينة إدلب **أدوات الدراسة:** استبانة تقيس معرفة المعلمين بصعوبات القراءة .واستبانة تقيس اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة. **نتائج الدراسة:** أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى معرفة المعلمين بصعوبات القراءة تراوحت من متوسطة إلى مرتفعة وذلك على مجمل الاستبانة ما عدا بعد التشخيص وبعد الأسباب كانت المعرفة بها تقع في مستوى منخفضة ،كما أشارت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين مستوى معرفة المعلمين بصعوبات القراءة واتجاهاتهم نحو هؤلاء التلاميذ .

٥)**جبايب (٢٠١١)عنوان الدراسة: صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي. هدفت الدراسة** : التعرف إلى صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي وفقا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والتخصص وطبقت هذه الدراسة على **عينة** طفيفة عشوائية من (١٢٣) معلماً ومعلمة (٤٤) ذكورا و(٧٩) إناثا وقدتم استخدام **استبانة** وقد تم تحليلها وتصحيحها وقد اظهرت **النتائج** إن أبرز صعوبات تعلم القراءة والكتابة تتمثل في تعثر الطفل في القراءة والكتابة واظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لصالح الإناث كما توجد فروق في المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس في حين تظهر أي فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الخبرة .

٦)**صالح (٢٠٠٩) عنوان الدراسة: تصور مقترح لتنمية المهارات القرائية الأساسية لدى أطفال الصف الأول الأساسي بالمرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. هدفت الدراسة** إلى تحديد المهارات القرائية الأساسية المناسبة لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظات الغزة ، والتعرف على درجة ممارسة المهارات القرائية الأساسية لدى أطفال الصف الأول الأساسي بالمرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ، كما هدفت إلى تقديم مقترحات لتنمية مهارات القراءة الأساسية وتحسينها لدى الأطفال ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق هدف الدراسة ، **أدوات الدراسة:** أعدت الباحثة استبانة تضم ثلاثة مجالات

وتم تطبيقها على **عينة الدراسة** البالغ عددها (١٤١) معلماً ومعلمة من معلمي ومعلمات الصف الأول بالمدارس الأساسية الدنيا التابعة لوزارة التربية والتعليم ولوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للفصل الدراسي الثاني عام (٢٠٠٨ /٢٠٠٧) ولقد **توصلت** الدراسة إلى أن معظم المهارات القرائية كانت درجة ممارسة الأطفال لها متوسطة ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة المهارات القرائية الأساسية لدى أطفال الصف الأول الأساسي بالمرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة غزة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة ، النوع ، الجهة التابعة لها المدرسة (حكومة – وكالة) ، وأن هناك قصوراً في بعض المهارات القرائية .

٧)**مطر و فورة (٢٠٠٧) عنوان الدراسة : المشكلات القرائية في مرحلة التعليم الأساسي العليا كما يراها معلمو اللغة العربية في ظل معايير الجودة. هدفت الدراسة:** إلى معرفة المشكلات القرائية في مرحلة التعليم الأساسية العليا كما يراها معلمو اللغة العربية في ظل معاييره الجودة **العينة** بلغ عددها (١٠٠) معلم ومعلمة **وكشفت الدراسة** عن النتائج التالية: وجود بعض المشكلات القرائية في مجال الإدراك والتحليل والنقد وفي مجال توظيف القراءة في الحياة وأن معدل المشكلات لدى المعلمات أقل منها لدى المعلمين ، وأن المشكلات القرائية في منطقة غزة أقل شيوعا منها في منطقة شمال غزة .

التعقيب على الدراسات السابقة:

إن الفهم القرائي حظي باهتمام واضح في معظم الدراسات السابقة ، حيث ركزت معظم الدراسات على تحديد مهارات الفهم القرائي ومدى معرفة المعلمين بها ، واختلاف الدراسات السابقة بالمرحلة العمرية إلا كانت كلها في المرحلة التعليم الأساسي وهذا مما يؤكد على أهمية هذه المرحلة من العملية التعليمية، واختلفت هذه الدراسة بتصميم الباحثة أداة لقياس مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بصعوبات الفهم القرائي ،إضافة إلى اختلافها بحجم العينة، واختلاف إجراء مكان الدراسة(حسب علم الباحثة) لم يجري بحث في هذا الموضوع في محافظة السويداء.

كما تم الاستفادة من الدراسات السابقة في توجيه واقتداء الدراسة الحالية في عدة مجالات بحثية أهمها:

- بناء الاطار النظري للدراسة الحالية.
- الاستفادة من منهجية الدراسات السابقة في صوغ مشكلة الدراسة الحالية وأسئلتها.
- الاستفادة من الدراسات السابقة في تصميم الأدوات وفي تفسير تحليل نتائج الدراسة الحالية.

٩ـ منهج البحث: اقتضت طبيعة الدراسة في هذا البحث الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي كون المنهج المناسب لتحديد مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بصعوبات الفهم القرائي ، والذي يُعرف "بالمنهج الذي يدرس المتغيرات كما هي موجودة في حالاتها الطبيعية، لتحديد العلاقات التي يمكن أن تحدث بين هذه المتغيرات(wiersma, 2004, 15).حيث قامت الباحثة من خلال هذا المنهج بإعداد مقياس لتحديد مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحة التعليم الأساسي بصعوبات الفهم القرائي ، ثم طُبِّقت هذا المقياس على أفراد عينة البحث وجُمعت البيانات منهم وتم وصفها وتحليلها من خلال العمليات الإحصائية المناسبة ثم نُوقشت وفُسرت في ضوء الأدب السابق والواقع الميداني.

١٠ـ حدود البحث

أ.**مجتمع البحث:** شمل مجتمع البحث على جميع معلمي الصف العاملين في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة السويداء في الفصل الأول من العام الدراسي (٢٠١٥/٢٠١٦) حيث بلغ المجتمع الأصلي (٨٣٨) معلم ومعلمة .

ب.**عينة البحث:** قامت الباحثة بتطبيق أداة الدراسة على عينة عددها (٨٠) معلم ومعلمة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من مدارس محافظة السويداء التي تم اختيارهم بطريقة مقصودة.

١١ـ أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث والتعرف على مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بصعوبات الفهم القرائي قامت الباحثة ببناء مقياس لمعرفة مستوى معرفة المعلمين بصعوبات الفهم القرائي.

إعداد الاستبانة في صورتها الأولية :

تم إعداد الاستبانة بعد الاطلاع على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع والاطلاع على بعض أدوات القياس الخاصة بمستوى معرفة المعلمين مثل **دراسة شعاعة (٢٠١١) و**(دراسة المحمود،٢٠١٣)؛(الحارثي ٢٠١٤) ؛(الشهراني ، ٢٠١٣) وعلى ضوء ذلك تم إعداد استبانة في صورتها الأولية مكونة من (٦٣) بندا موزعة على ستة أبعاد وتكون الإجابة ب (موافق بشدة وموافق ومحايد وأرفض و أرفض بشدة) : **البعد الأول** : معنى الفهم القرائي من (١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠)،**البعد الثاني:** مستويات الفهم القرائي(١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧)،**البعد الثالث:** أسباب صعوبات الفهم القرائي(١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥)،**البعدالرابع:** معايير تشخيص صعوبات الفهم القرائي(٣٦-٣٧-٣٨-٣٩-٤٠-٤١)،**والبعد الخامس:** مظاهر صعوبات الفهم القرائي (٤٢-٤٣-٤٤-٤٥-٤٦-٤٧-٤٨-٤٩-٥٠-٥١-٥٢-٥٣-٥٤).

البعد السادس: استراتيجيات تنمية الفهم القرائي(٥٥-٥٦-٥٧-٥٨-٥٩-٦٠-٦١-٦٢-٦٣)**و التحقق من صدق الاستبانة : (صدق المحتوى)** : تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين (٨ محكمين) من أصحاب الخبرة و الاختصاص من (المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم وعلم النفس والتربية الخاصة واللغة العربية) للتحقق من مدى ملائمة المقياس للهدف الذي وضع من أجله ، ومدى ملائمة مفردات الاستبانة ووضوحها وسلامة الصياغة اللغوية . تم إعادة صياغة بعض المفردات وعددها (٥) وحذف ١٣ بند ،بعد تحكيم المقياس ومن ثم تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) معلم ومعلمة من معلمي مدينة السويداء وهم من خارج عينة الدراسة الأساسية وذلك بهدف معرفة مدى ملائمة ووضوح فقرات الاستبانة للمعلمين أفراد عينة البحث **(الصدق البنيوي)**: جرى التأكد من الصدق البنيوي للاستبانة بحساب معاملات الارتباط (Pearson two-tailed) بين درجة كل بعد من أبعاد الاستبانة مع الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية له كما هو موضح في الجدول (١).

جدول(١) معاملات ارتباط درجة كل بعد من أبعاد الاستبانة مع الدرجة الكلية

أبعاد المقياس	معنى الفهم القرائي	مستويات الفهم القرائي	أسباب صعوبات الفهم القرائي	معايير تشخيص صعوبات الفهم القرائي	مظاهر صعوبات الفهم القرائي	استراتيجيات تنمية الفهم القرائي
الدرجة الكلية	**٠.٤٢٦	**٠.٧٣٨	**٠.٥١٢	**٠.٥٥٢	**٠.٦٥٩	**٠.٤٨٩

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01

يظهر من خلال جدول(١) أن معاملات الارتباط كلها دال احصائياً عند مستوى دلالة(٠.٠١) وتقع معاملات الارتباط بين (٠.٤٢٦ حتى ٠.٧٣٨) وهذا يدل على وجود اتساق داخلي بين بنود الاستبانة وأن البنود تقيس ما وضعت لقياس وتؤكد الصدق البنيوي للاستبانة. كما تم حساب معامل الارتباط بين كل بند من بنود الاستبانة والدرجة الكلية كما هو موضح بالجدول

جدول(٢) معاملات ارتباط درجة كل بند من بنود الاستبانة مع الدرجة الكلية

	البند	الارتباط		البند	الارتباط		البند	الارتباط
فهم	١	٠.٣١٧	اسباب	١٩	٠.٤٣٠*	مظاهر	٣٧	**٠.٥٨٢
	٢	٠.٤٩٣**		٢٠	٠.٥٨٨**		٣٨	**٠.٤٨٣
	٣	٠.٧٦٤**		٢١	٠.٣٢٨		٣٩	**٠.٧٦٤
	٤	٠.٧٠٣**		٢٢	٠.٦٢٩**		٤٠	**٠.٤٥٩
	٥	٠.٥١٢**		٢٣	٠.٥٤٢**		٤١	**٠.٦٣٧
	٦	٠.٥٨٦**		٢٤	٠.٣٢٥		٤٢	**٠.٥٥٦
	٧	٠.٦٠٩**		٢٥	٠.٣٧٠	استراتيجيات	٤٣	٠.٥٩٢**
مستويات	٨	٠.٤٤٥*		٢٦	٠.٧٨٥**		٤٤	٠.٦٢٥**
	٩	٠.٤٤٩*		٢٧	٠.٤٨٦**		٤٥	٠.٦٩٨**
	١٠	٠.٥٠٠**	معايير	٢٨	٠.٥٤١**		٤٦	٠.٥٧٥**
	١١	٠.٦٨٤**		٢٩	٠.٦٣١**		٤٧	٠.٢٨٨
	١٢	٠.٤٧١**		٣٠	٠.٥٥٥**		٤٨	٠.٤٥٩*
	١٣	٠.٧٨١**		٣١	٠.٤٨٣**		٤٩	٠.٧٧٢**
اسباب	١٤	٠.٦٠٧**	مظاهر	٣٢	٠.٥٤١**		٥٠	٠.٥٠٤**
	١٥	٠.٤٧١**		٣٣	٠.٦٣١**			
	١٦	٠.٤٢٠**		٣٤	٠.٥٥٥**			
	١٧	٠.٣٤١		٣٥	٠.٤٨٣**			
	١٨	٠.٦٢٠**		٣٦	٠.٤٨٦**			

ثبات الاستبانة

اعتمدت الباحثة للتأكد من ثبات الاستبانة على الطرائق الآتية وهي:

١. **ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة الفاكرومباخ.**

تم حساب معامل الاتساق الداخلي للعينة نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ الجدول(٣).

٢. **الثبات بالتجزئة النصفية**

تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية في التطبيق الأول على العينة الاستطلاعية وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (٣)

٣. **الثبات بالإعادة**

تم استخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة، على العينة الاستطلاعية السابقة ثم أعيد تطبيق الاستبانة للمرة الثانية على العينة نفسها بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، وتم استخراج معاملات ثبات الإعادة للدرجة الكلية للاستبانة وأبعادها الفرعية عن طريق حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني الجدول الآتي يوضح معاملات الثبات.

جدول(٣) معاملات ثبات الإعادة وألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

البعد	الإعادة	الفا كرونباخ	التجزئة النصفية
معنى الفهم القرائي	٠.٨٦١**	٠.٦٥٩	٠.٧٥١**
مستويات الفهم القرائي	٠.٨١٧**	٠.٦٩٤	٠.٦٥٥**
أسباب صعوبات الفهم القرائي	٠.٦٠٤**	٠.٦٨٦	٠.٧٨٦**
معايير تشخيص صعوبات الفهم القرائي	٠.٥٢٨**	٠.٤٦٣	٠.٥٨٤**
مظاهر صعوبات الفهم القرائي	٠.٧١١**	٠.٦٠٤	٠.٧٥١**
استراتيجيات تنمية الفهم القرائي	٠.٨٦٠**	٠.٦٦٢	٠.٧١٠**
الدرجة الكلية	٠.٦٥٩**	٠.٧٦٤	٠.٨٧٣**

** دال عند مستوى (٠.٠١)

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ألفا كرونباخ للاستبانة تراوحت من(٠.٤٦٣–٠.٧٦٤) وهي معاملات دالة احصائياً، كما بلغت معاملات الثبات بالإعادة من (٠.٥٢٨ حتى ٠.٨٦١) وهي أيضاً معاملات دالة إحصائياً ومناسبة لأغراض البحث الحالي، بينما تراوحت معاملات الثبات بالتجزئة النصفية بين (٠.٥٨٤–٠.٨٧٣) وهي معاملات جيدة ومقبولة في البحث الحالي.

الاستبانة في صورتها النهائية وكيفية تصحيح درجاتها

تتكون الاستبانة في صورتها النهائية من(٥٠) بنداً، مع بدائل إجابة خماسية بـ (موافق بشدة وموافق ومحايد وأرفض و أرفض بشدة). حيث تكون العلامة المقابلة للبند خمس درجات إذا كانت إجابته عليه(موافق بشدة)، وأربع درجات إذا كانت إجابته على البند(موافق)، وثلاث درجات إذا كانت إجابته على البند (محايد) ودرجتان إذا كانت إجابته على البند (أرفض) ودرجة واحدة إذا كانت إجابته على البند (أرفض بشدة)، وبذلك تكون أعلى درجة على الاستبانة يأخذها المعلم عند إجابته على جميع البنود (٢٥٠) درجة، وأدنى درجة يمكن أن درجة على الاستبانة يأخذها المعلم عند إجابته على جميع بنود الاستبانة (٥٠) درجة، مستوى معرفة المعلمين بصعوبات الفهم القرائي

الجدول(٤) مستوى معرفة المعلمين بصعوبات الفهم القرائي وفقاً للمتوسط الحسابي والانحراف المعياري

طول الفئة = (أعلى درجة في المقياس – أدنى درجة في المقياس)÷ عدد درجات المقياس :

٥-١/٥=٠.٨٠

فئات قيم المتوسط الحسابي	المستوى
١ إلى أقل من ١,٨٠	منخفض جداً
١,٨٠ – أقل من ٢,٦٠	متوسط
٢,٦٠- أقل من ٣,٤٠	جيد
٣,٤٠- أقل من ٤,٢٠	مرتفع
٤,٢٠- اقل من٥	عالي

المعالجات الإحصائية

تم استخدام برنامج(Spss)الإحصائي لتحليل البيانات باستخدام الحاسب، النسخة (٢٠V)، إذ تمَ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم استخدام الاختبارات المتمثلة بمعامل ارتباط بيرسون، واختبار(T) للعينات المستقلة وتحليل التباين لتحديد دلالة الفروق بين متغيرات الدراسة.

١. عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها

١.١.نتائج سؤال البحث

ما مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بصعوبات الفهم القرائي؟

للتحقق من سؤال البحث تِّم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل بند من بنود الاستبانة ثم حدد مستوى معرفة المعلمين أفراد عينة البحث بصعوبات الفهم القرائي وفقاً للمعيار الذي تمت الإشارة إليه في نهاية الحديث عن الاستبانة والجدول الآتي يوضح النتائج

الجدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري على الاستبانة لأفراد عينة البحث

البعد	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الترتيب
معنى الفهم القرائي	١	٤.٤٠	٠.٥١٨	عالي	١
	٢	٤.٣٠	٠.٦٤٤	عالي	٢
	٣	٤.١٠	٠.٨٥٠	مرتفع	٣
	٤	٤.٠١	٠.٨٣٤	مرتفع	٤
	٥	٤.٠٠	٠.٧٧٩	مرتفع	٥
	٦	٣.٤٣	١.٠٨	مرتفع	٧
	٧	٣.٦٧	٠.٨٨٢	مرتفع	٦
مستويات الفهم القرائي	٨	٣.٧٥	٠.٧٣٧	مرتفع	٥
	٩	٣.٨٣	٠.٧٨٦	مرتفع	٤
	١٠	٣.٦٨	٠.٧٧٢	مرتفع	٦
	١١	٤.٠٥	٠.٦٧٣	مرتفع	٣
	١٢	٤.١٦	٠.٦٢٥	مرتفع	١
	١٣	٤.١٥	٠.٨١٢	مرتفع	٢
أسباب صعوبات الفهم القرائي	١٤	٤.٠٨	٠.٩١	مرتفع	٣
	١٥	٤.٠٧	٠.٧٠٧	مرتفع	٤
	١٦	٣.٩٦	٠.٧٥٣	مرتفع	٦
	١٧	٣.٩٢	٠.٨٥٣	مرتفع	٧
	١٨	٤.٠١	٠.٩٦١	مرتفع	٥
	١٩	٣.٧٨	٠.٩٥٠	مرتفع	١٠
	٢٠	٣.٧٥	١.٠٢	مرتفع	١٢
	٢١	٣.٤٨	١.٠٤	مرتفع	١٤
	٢٢	٣.٦٣	٠.٨٧٥	مرتفع	١٣
	٢٣	٣.٧٧	٠.٧٧٩	مرتفع	١١
	٢٤	٣.٧٩	٠.٧٤٥	مرتفع	٩
	٢٥	٣.٨٨	٠.٧٢٩	مرتفع	٨
	٢٦	٤.١٣	٠.٧٤١	مرتفع	٢
	٢٧	٤.٢٥	٠.٨٧١	عالي	١
معايير تشخيص صعوبات الفهم القرائي	٢٨	٣.٨٦	٠.٧٩١	مرتفع	١
	٢٩	٣.٥٥	٠.٩٣٩	مرتفع	٤
	٣٠	٣.٦٣	٠.٩٤٤	مرتفع	٣
	٣١	٣.٦٨	٠.٨٦٥	مرتفع	٢
مظاهر الفهم القرائي	٣٢	٣.٨٦	٠.٩١	مرتفع	١
	٣٣	٣.٥٥	٠.٧٤	مرتفع	١٠
	٣٤	٣.٨١	٠.٧٩	مرتفع	٢
	٣٥	٣.٧٨	٠.٩١	مرتفع	٤
	٣٦	٣.٥٦	٠.٩٦	مرتفع	٩
	٣٧	٣.٦٧	٠.٨٦	مرتفع	٦
	٣٨	٣.٦٣	٠.٧٦	مرتفع	٧
	٣٩	٣.٨٠	٠.٧٥	مرتفع	٣
	٤٠	٣.٧٠	٠.٨٧	مرتفع	٥
	٤١	٣.٦٢	٠.٨٩	مرتفع	٨
	٤٢	٣.٤٦	٠.٩٥	مرتفع	١١
استراتيجيات الفهم القرائي	٤٣	٣.٦٢	٠.٨٩	مرتفع	٨
	٤٤	٣.٧٧	٠.٨٢	مرتفع	٧
	٤٥	٣.٩٣	٠.٨٦	مرتفع	٥
	٤٦	٣.٨١	٠.٩٢	مرتفع	٦
	٤٧	٣.٩٨	٠.٨٤	مرتفع	٤
	٤٨	٤.٠٣	٠.٧٥	مرتفع	٢
	٤٩	٤.٠٢	٠.٦٩	مرتفع	٣
	٥٠	٤.١٣	٠.٧٠	مرتفع	١

يلاحظ من الجدول (٥) أن مستوى معرفة المعلمين أفراد عينة البحث لصعوبات الفهم القرائي عالي بشكل عام، وبالرجوع إلى أبعاد الاستبانة يلاحظ إن أغلب تقدير البنود وفق كل بعد كانت تتراوح بين مستوى معرفة مرتفع وبين مستوى معرفة عالي وترى الباحثة أن المستوى المرتفع والعالي لمعرفة المعلمين بصعوبات الفهم القرائي يعود إلى للمسؤولية الملقاة على عاتق معلم الصف كونه المسؤول الأول عن هؤلاء التلاميذ، وأنَّه من خلال استمراره بمجال التعليم وباستمرار التعرض لهذه الصعوبات يحاول تحسين مستوى معرفته ليواجه تلك المسؤولية ولاسيما إذا أخذنا بعين الاعتبار غياب مصادر الدعم الخارجية سواء في مدرسته أو من قبل المؤسسات التربوية الأخرى ما يجعله يسعى لمواجهة المشاكل التي تعترضه أثناء التعليم معتمدًا على ما أكسبته خبراته الحياتية وما منحه إياه إعداده الأكاديمي بغض النظر عن مدى فعالية هذه المصادر، وخاصَّة أن مدارسنا تميل لمعاملة المعلمين على أنَّهم معلمون شبه مهرة. كما أن النجاح في التدريس في حجرات الدراسة يتطلب مستويات عالية من المعرفة ومهارات متنوعة. هذه النتيجة تتفق مع دراسة شعاعة(٢٠١١) ودراسة المحمود(٢٠١٣) والحارثي (٢٠١٤) والشهراني (٢٠١٣).

١٢ـ نتائج فرضيات البحث

الفرضية الأولى

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على اختبار معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات الفهم القرائي حسب متغير الجنس. للإجابة عن الفرضية الأولى جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين أفراد عينة البحث على الاستبانة وأبعادها الفرعية من ثم استخدام اختبار(T.Test) للتحقق من دلالة الفروق بين المعلمين وفقاً لمتغير الجنس، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول(٦).

جدول(٦) قيمة (T.Test) لحساب دلالة الفروق بين درجات المعلمين أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية للاستبانة وابعادها الفرعية وفقاً لمتغير الجنس

الاستبانة	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة(T.Test)	مستوى الدلالة	القرار
معنى الفهم القرائي	ذكور	7	29.1429	4.25944	1.152	٠.253	غير دال
	اناث	73	27.8082	2.78716			
مستويات الفهم القرائي	ذكور	7	28.5714	2.82000	٠.947	٠.347	غير دال
	اناث	73	27.6438	2.44591			
أسباب صعوبات الفهم القرائي	ذكور	7	44.7143	3.14718	-1.046	٠.299	غير دال
	اناث	73	46.3562	4.02896			
معايير تشخيص صعوبات الفهم القرائي	ذكور	7	18.1429	2.41030	0.795	٠.429	غير دال
	اناث	73	18.8219	2.13660			
مظاهر صعوبات الفهم القرائي	ذكور	7	40.7143	2.75162	٠.301	٠.764	غير دال
	اناث	73	40.3014	3.51459			
استراتيجيات تنمية الفهم القرائي	ذكور	7	33.1429	4.84522	1.389	٠.169	غير دال
	اناث	73	31.1644	3.47616			
الكلية	ذكور	7	194.4286	12.72605	٠.501	٠.618	غير دال
	اناث	73	192.0959	11.68589			

يلاحظ من الجدول(٦)بأن قيمة (T)للدرجة الكلية لاستبانة بلغت(٠501)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها(٠618)وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي(٠.٠٥) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات المعلمين أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية للاستبانة وفقاً لمتغير الجنس، وبالرجوع إلى أبعاد الاستبانة يلاحظ ان القيم الاحتمالية لجميع الأبعاد هي أكبر من(٠.٠٥) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد عينة البحث على أبعاد الاستبانة وفقاً لجنسهم. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الإعداد الأكاديمي لكل من الذكور والإناث واحد لا يختلف لأن سياسة التعليم في سوريا تؤكد على المساواة في التعليم وعدم التمييز بين الذكور والإناث معاً. بالإضافة إلى إن المعلمين والمعلمات لم يتلقوا دورات تدريبية وكليهما اعتمد على خبرته الشخصية نتيجة سنوات الخدمة وعلى معلوماتهم العامة حيث كان لهم مصادر معلومات واحدة والتي كانت نتيجة لخبراتهم التعليمية والأكاديمية فمن الطبيعي عدم ظهور فروق بين الجنسين في مستوى المعرفة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة صالح (٢٠٠٩) ، ولا تتفق هذه النتيجة مع دراسة جبايب (٢٠١١) التي ترى هناك فروق في الجنس لصالح الإناث ودراسة مطر وفورة (٢٠٠٧) الفروق لصالح الإناث.

نتائج الفرضية الثانية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على اختبار المعرفة بصعوبات الفهم القرائي واستراتيجيات تدريسها حسب متغير المؤهل العلمي.

للإجابة عن هذه الفرضية جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على اختلاف سنوات خبرتهم على الدرجة الكلية لاستبانة توظيف وأبعادها الفرعية. كما هو موضح في الجدول جدول(٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة باختلاف مؤهلاتهم العلمية على الاستبانة.

الاستبانة	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معنى الفهم القرائي	بكلوريا	2	26.5000	2.12132
	معهد	9	27.2222	.66667
	إجازة	67	28.0448	3.13549
	دبلوم	2	28.5000	3.53553
مستويات الفهم القرائي	بكلوريا	2	31.5000	.70711
	معهد	9	29.0000	3.04138
	إجازة	67	27.4030	2.32288
	دبلوم	2	29.0000	.00000
أسباب صعوبات الفهم القرائي	بكلوريا	2	44.5000	4.94975
	معهد	9	47.6667	4.58258
	إجازة	67	46.1045	3.93560
	دبلوم	2	45.0000	1.41421
معايير تشخيص صعوبات الفهم القرائي	بكلوريا	2	18.5000	2.12132
	معهد	9	18.4444	2.12786
	إجازة	67	18.8060	2.21044
	دبلوم	2	19.0000	1.41421
مظاهر صعوبات الفهم القرائي	بكلوريا	2	40.5000	6.36396
	معهد	9	42.6667	3.08221
	إجازة	67	40.0746	3.38138
	دبلوم	2	38.5000	2.12132
استراتيجيات تنمية الفهم القرائي	بكلوريا	2	29.0000	8.48528
	معهد	9	32.2222	2.22361
	إجازة	67	31.2090	3.52281
	دبلوم	2	34.0000	8.48528
الدرجة الكلية	بكلوريا	2	190.5000	24.74874
	معهد	9	197.2222	9.07989
	إجازة	67	191.6418	11.84330
	دبلوم	2	194.0000	7.07107

يتضح من الجدول(٧) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث باختلاف مؤهلاتهم العلمية على الدرجة الكلية للاستبانة وأبعادها الفرعية، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم استخدام تحليل التباين (Oneway Anova) كما هو موضح بالجدول(٨).

جدول(٨) نتائج تحليل التباين لأثر متغير المؤهل العلمي لاستجابات أفراد عينة البحث على الاستبانة.

الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	(ف)	الدلالة	القرار
معنى الفهم القرائي	بين المجموعات	10.129	3	3.376	٠.383	٠.765	**غير دال**
	داخل المجموعات	669.421	76	8.808			
	الكلي	679.550	79				
مستويات الفهم القرائي	بين المجموعات	53.331	3	17.777	3.137	٠.030	**دال**
	داخل المجموعات	430.619	76	5.666			
	الكلي	483.950	79				
أسباب صعوبات الفهم القرائي	بين المجموعات	28.619	3	9.540	٠.596	٠.620	**غير دال**
	داخل المجموعات	1216.769	76	16.010			
	الكلي	1245.387	79				
معايير تشخيص صعوبات الفهم القرائي	بين المجموعات	1.288	3	.429	٠.089	٠.966	**غير دال**
	داخل المجموعات	365.200	76	4.805			
	الكلي	366.488	79				
مظاهر صعوبات الفهم القرائي	بين المجموعات	60.261	3	20.087	1.743	٠.165	**غير دال**
	داخل المجموعات	875.627	76	11.521			
	الكلي	935.887	79				
استراتيجيات تنمية الفهم القرائي	بين المجموعات	33.257	3	11.086	٠.840	٠.476	**غير دال**
	داخل المجموعات	1002.630	76	13.193			
	الكلي	1035.887	79				
الكلية	بين المجموعات	259.341	3	86.447	٠.621	٠.604	**غير دال**
	داخل المجموعات	10579.459	76	139.203			
	الكلي	10838.800	79				

يتبين من الجدول(٨) إن جميع القيم الاحتمالية للدرجة الكلية لاستبانة أعلى من مستوى الدلالة الافتراضي لها (٠.٠٥) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في إجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية للاستبانة، كما يبين الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأبعاد الفرعية عدا بعد مستويات الفهم القرائي وللكشف عن جهة الفروق قامت الباحثة أولا باختبار تجانس العينة باستخدام قانون ليفن (Levene) في البعد نفسة، كما هو موضح في الجدول

جدول (٩) نتائج اختبار Levene لتجانس العينات

Sig.	Df2	Df1	Levene Statistic
.180	76	3	1.675

يتبين من الجدول أن القيمة الاحتمالية (Sig=٠.١٨٠) وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥) مما يدل على تجانس العينة، مما يدعو الباحثة إلى استخدام اختبار شيفييه لمعرفة اتجاه الفروق في مستوى الفهم القرائي في بعد مستويات الفهم القرائي كما هو موضح في الجدول

جدول (١٠) نتائج اختبار شيفيية للمقارنات الطرفية على بعد مستويات الفهم القرائي

المؤهل العلمي		متوسط الفروق	الخطاء المعياري	مستوى الدلالة
بكلوريا	معهد	2.50000	1.86080	.0.616
	إجازة	4.09701	1.70810	.0.134
	دبلوم	2.50000	2.38035	.0.777
معهد	إجازة	1.59701	.84506	.0.319
	دبلوم	.00000	1.86080	1.000
اجازة	دبلوم	-1.59701-	1.70810	0.831

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد عينة البحث على أبعاد الاستبانة وفقاً للمؤهل العلمي وتعزو الباحثة ذلك إلى إن المعلمين والمعلمات على اختلاف الدرجات العلمية التي يحملوها لابد من أن تكون لديهم معرفة كاملة بصعوبات التعلم وبصفة خاصة بصعوبات الفهم القرائي ومعرفة كيفية تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال والاطلاع على أهم الاستراتيجيات التي تساعد على تنميتها وممارستها بالشكل الصحيح. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة صالح (٢٠٠٩) وتختلف مع دراسة جبايب (٢٠١١) حيث هناك فروق في المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس.

١.١.١. نتائج الفرضية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على اختبار المعرفة بصعوبات الفهم القرائي واستراتيجيات تدريسها حسب عدد سنوات الخبرة .

للإجابة عن هذه الفرضية جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على اختلاف سنوات خبرتهم على الدرجة الكلية للاستبانة وأبعادها الفرعية. كما هو موضح في الجدول(١١).

جدول(١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة باختلاف سنوات خبرتهم على الاستبانة.

الاستبانة	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معنى الفهم القرائي	من١-٥	40	28.0250	3.27764
	من٦-٩	14	28.2857	2.61441
	من١٠ فأكثر	26	27.5769	2.57951
مستويات الفهم القرائي	من١-٥	40	27.3750	2.46709
	من٦-٩	14	27.2143	2.15473
	من١٠ فأكثر	26	28.5385	2.53347
أسباب صعوبات الفهم القرائي	من١-٥	40	45.8500	4.02906
	من٦-٩	14	46.8571	2.41333
	من١٠ فأكثر	26	46.4231	4.57972
معايير تشخيص صعوبات الفهم القرائي	من١-٥	40	18.5250	2.09991
	من٦-٩	14	19.1429	1.95555
	من١٠ فأكثر	26	18.9231	2.36513
مظاهر صعوبات الفهم القرائي	من١-٥	40	39.6250	2.87061
	من٦-٩	14	40.3571	3.41055
	من١٠ فأكثر	26	41.4231	4.06126
استراتيجيات تنمية الفهم القرائي	من١-٥	40	30.5500	3.76863
	من٦-٩	14	31.5714	3.58875
	من١٠ فأكثر	26	32.4231	3.21463
الدرجة الكلية	من١-٥	40	189.9500	10.86266
	من٦-٩	14	193.4286	11.21616
	من١٠ فأكثر	26	195.3077	12.84918

يتضح من الجدول(١١) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث باختلاف سنوات خبرتهم على الدرجة الكلية للاستبانة وأبعادها الفرعية، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم استخدام تحليل التباين (Oneway Anova) كما هو موضح بالجدول(١٢).

جدول (١٢) نتائج تحليل التباين لأثر متغير سنوات الخبرة لاستجابات أفراد عينة البحث على الاستبانة.

الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	(ف)	الدلالة	القرار
معنى الفهم القرائي	بين المجموعات	5.372	2	2.686	٠.307	٠.737	غير دال
	داخل المجموعات	674.178	77	8.756			
	الكلي	679.550	79				
مستويات الفهم القرائي	بين المجموعات	25.756	2	12.878	2.164	٠.122	غير دال
	داخل المجموعات	458.194	77	5.951			
	الكلي	483.950	79				
أسباب صعوبات الفهم القرائي	بين المجموعات	12.227	2	6.114	٠.382	٠.684	غير دال
	داخل المجموعات	1233.160	77	16.015			
	الكلي	1245.387	79				
معايير تشخيص صعوبات الفهم القرائي	بين المجموعات	4.952	2	2.476	٠.527	٠.592	غير دال
	داخل المجموعات	361.535	77	4.695			
	الكلي	366.488	79				
مظاهر صعوبات الفهم القرائي	بين المجموعات	50.952	2	25.476	2.217	٠.116	غير دال
	داخل المجموعات	884.935	77	11.493			
	الكلي	935.887	79				
استراتيجيات تنمية الفهم القرائي	بين المجموعات	56.213	2	28.106	2.209	٠.117	غير دال
	داخل المجموعات	979.675	77	12.723			
	الكلي	1035.887	79				
الكلية	بين المجموعات	473.933	2	236.966	1.760	٠.179	غير دال
	داخل المجموعات	10364.867	77	134.609			
	الكلي	10838.800	79				

يتبين من الجدول(١٢) إن جميع القيم الاحتمالية للدرجة الكلية للاستبانة وأبعادها الفرعية أعلى من مستوى الدلالة الافتراضي لها (٠.٠٥) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية للاستبانة وأبعادها الفرعية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إن الدراية بصعوبات التعلم لها الأثر في معرفتها وعلاجها أما أثر الخبرة العامة فلا قيمة له فالأهمية تكمن في الخبرة المتخصصة ذات العلاقة بصعوبات التعلم وخاصة بصعوبات الفهم القرائي. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة جبايب (٢٠١١) الذي يرى أن لا أثر للخبر في ذلك ودراسة صالح (٢٠٠٩) . وتختلف مع دراسة الحارثي (٢٠١٤)

١٣ـ مقترحات البحث :

١. إجراء دراسة مماثلة لهذا البحث على مستوى المشرفيين التربويين .

٢. إجراء دراسات مماثلة لمعرفة الكفايات التعليمية والعلمية لمعلمي مادة القراءة.

٣. إجراء دراسة مماثلة لهذا البحث في مواد دراسية أخرى مثل الإملاء والخط والتعبير والقراءة .

٤. إجراء دورات تدريبية وتأهيلية حول كيفية تشخيص أطفال صعوبات التعلم بشكل عام وصعوبات الفهم القرائي بشكل خاص.

٥. بناء برنامج لتدريب معلمي الصف على استخدام استراتيجيات تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذهم .وقياس أثره على أداء التلاميذ .

مراجع

- إبراهيم ،سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠) : المرجع في صعوبات التعلم : النمائية والاكاديمية ،مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ،مصر.
- البصيص ، حاتم حسين (٢٠١١) : تنمية مهارات القراءة والكتابة "استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم "،منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب ،دمشق.
- أبو الديار ، مسعد نجاح (٢٠١٢):الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم ، مركز تقويم وتعليم الطفل ، الكويت .
- أبو الديار مسعد نجاح . البحيري ،جاد . محفوظي ، عبد الستار (٢٠١٢): قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها ،مركز تقويم وتعليم الطفل ، الكويت .
- أبو فخر ، غسان (٢٠٠٧) : صعوبات التعلم وعلاجها ،منشورات جامعة دمشق ، دمشق ، سورية .
- أحمد ،عبدالله أحمد ، فهيم ،مصطفى محمد(٢٠٠٠): الطفل ومشكلات القراءة ،الار المصرية اللبنانية ط٤، القاهرة، مصر.
- البطاينة ، أسامة محمد والراشدان ،مالك أحمد والسبايلة ، عبيد ،الخطاطبة عبد المجيد (٢٠٠٥):صعوبات التعلم "النظرية والممارسة" دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان ، الأردن.
- الحارثي ، رمزي بن هاشم عيضة (٢٠١٤): مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ،رسالة ماجستير ، جامعة أم القرى ، السعودية.
- الحلاق ، علي سامي (٢٠١٠):المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها ، المؤسسة الحديثة للكتاب ، عمان ، الاردن .
- الخطيب ،جمال. الحديدي ،منى (٢٠٠٥):استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة ،ط١،دار الفكر ، الاردن.
- الخوالدة ،ناجح علي (٢٠١٢) : فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن ، المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، المجلد (١) ، العدد (٤) ،الاردن .
- الراشد، خالد بن عبدالله(٢٠٠١):برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة وأثره في تحسين مستوى التحصيل ، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة الملك سعود ،المملكة العربية السعودية.
- الزيات ،فتحي مصطفى (١٩٩٨): صعوبات التعلم ، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية – اضطرابات العمليات المعرفية والقدرات الاكاديمية ، دار النشر للجامعات ، القاهرة .
- الزيات ،فتحي مصطفى (٢٠١٥): صعوبات التعلم " التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، مصر .
- السبايلة ،عبيد (٢٠٠٣):المحكات التشخيصية لصعوبات التعلم ،مجلة صعوبات التعلم، العدد (١)،ص٣٣.

- السليمان ،مها عبدالله (٢٠٠٦) : أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي ، ورقة عمل مقدمة للمشاركة في المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .
- الشهراني، خليل بن محمد عبدالله (٢٠١٣): مستوى تمكن معلمي الصف الأول الابتدائي من أساليب تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذهم ،رسالة ماجستير ،جامعة أم القرى ،المملكة العربية السعودية .
- الصـاوي، إسـماعيل إسـماعيل(٢٠٠٩):صـعوبات الفهـم القرائـي المعرفيـة والميتامعرفيـة "مفـاهيم نظرية*تشخيص*برنامج مقترح"، دار الفكر العربي ، القاهرة، مصر.
- العشاوي ، هدى عبدالله الحاج عبدالله(٢٠٠٤): أطفالنا وصعوبات التعلم الكشف المبكر لصعوبات التعلم لأطفال ما قبل المدرسة ،مكتبة الملك فهد الوطنية ، الرياض ،السعودية.
- القاسم ،جمال مثقال مصطفى (٢٠٠٠) : أساسيات صعوبات التعلم ،دار صفاء للنشر والتوزيع ،عمان
- المحمود ،عبد الحي عبد الكريم (٢٠١٣):فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة ،رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة دمشق، سوريا.
- الياسري ، حسين نوري (٢٠٠٦): صعوبات التعلم الخاصة ،الدار العربية للعلوم ، بيروت ، لبنان .
- جاب الله ،علي سعد (١٩٩٦):تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام : بحوث مؤتمر تربية الغد ، عدد خاص من مجلة كلية التربية ، جامعة الامارات .
- جابر، عبد الحميد جابر(١٩٩٩):سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم ،ط٩،دار النهضة العربية، مصر.
- جبايب ،علي حسن أسعد (٢٠١١) :صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي ،مجلة جامعة الأزهر بغزة ،سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد(١٣)،العدد(١).
- حافظ، نبيل عبدالفتاح(٢٠٠٦):صعوبات التعلم والتعلم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.
- خضير ، رائد محمود ، مقابلة نصر محمد . نصر حمدان علي، الخوالدة محمد علي (٢٠١٢): درجة ممارسة طلبة جامعة اليرموك للقراءة الاستراتيجية وعلاقتها ببعض المتغيرات ، مجلة الجامعة الأساسية للدراسات التربوية والنفسية ، المجلد العشرون ، العدد الثاني ، الأردن.
- سالم، سلفيا، (٢٠٠٥)، تشخيص صعوبات القراءة (الديسلكسيا) في عينة من محافظة العاصمة في الأردن، وزارة التنمية الاجتماعية، ورقة عمل مقدمة في مؤتمر التربية الخاصة العربي الواقع والمأمول، المملكة الأردنية الهاشمية.
- سالم ،مروة سالم (٢٠١٢): صعوبة الفهم القرائي بين الخصائص المعرفية واللامعرفية ، دار الأنجلو المصرية ، مصر.
- شعاعة، رهف صالح(٢٠١١):مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بالديسلسكيا(صعوبات القراءة) ، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة دمشق ، سوريا.
- صالح ،نجوى فوزي (٢٠٠٩) : تصور مقترح لتنمية المهارات القرائية الأساسية لدى أطفال الصف الأول الأساسي بالمرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ، مجلة جامعة الخليل للبحوث ، المجلد ٤ ، العدد٢ ، ص (٢٥٣ – ٢٧٦) ، غزة

- عبد الحميد ، أماني حلمي (٢٠٠٢) :برنامج علاجي مقترح للتغلب على صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، مجلة القراءة والمعرفة ،العدد ١٦،كلية التربية جامعة عين شمس .
- عبد اللاه ، مختار عبد الخالق (٢٠٠٨):تدريس القراءة في عصر العولمة استراتيجيات وأساليب جديدة ، العلم والإيمان للنشر والتوزيع ،مصر.
- عثمان ، ماجد محمد (٢٠٠٧) : أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات التعليم التبادلي على ماوراء الفهم لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الخامس الابتدائي ، مجلة كلية التربية بأسيوط ، العدد الاول ، المجلد الثالث والعشرون ،
- عجاج ، خيري المغازي (١٩٩٨): صعوبات القراءة والفهم القرائي (التشخيص والعلاج) ، مكتبة زهراء الشرق ، جامعة طنطا.
- فتحي ، وليد(٢٠٠٧): الطرق الخاصة لعلاج مشكلات القراءة والكتابة بالمدارس الابتدائية ،دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر.
- فضل الله ،محمد رجب(٢٠٠١): مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية لمراحل التعليم العام بدولة الأمارات العربية المتحدة ،دراسة ميدانية ، مجلة القراءة والمعرفة ،العدد٧.
- فهيد، مصطفى (١٩٩٨): مهارات القراءة –قياسا وتقويما– مكتبة الدار العربية للكتاب ،القاهرة ،مصر.
- كامل ، محمد علي (٢٠٠٥): مواجهة التأخر الدراسي وصعوبات التعلم ،مكتبة ابن سينا للطبع والنشر ، القاهرة ، مصر .
- لافي ، سعيد عبدالله (٢٠٠٠) : برنامج مقترح في القراءة في ضوء القضايا المعاصرة وأثره في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية ، المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس " مناهج التعلم وتنمية التفكير ،٢٥-٢٦ يوليو ، دار الضيافة ، جامعة عين شمس .
- محمود ، عبد الرزاق مختار (٢٠١٢) : فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات الصديقة للفتيات ' المجلة الدولية للأبحاث التربوية / جامعة الامارات العربية المتحدة ، العدد ٣١.
- نهاية ،أحمد صالح (٢٠١٣) : أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط ، مجلة كلية التربية الأساسية ،، العدد ١٤، جامعة بابل ، العراق.
- American Psychiatric Association (2000). Diagnostic and Statistical manual of Mental Disorder- Fourth Edition- Text Revision (DSM-IV-TR). Washington DC.، USA.
- CAROLINE,G(1996) studies in language testing the development of ielts , study of the effect of background knowledge on reading comprehension cambrige ,local examinations syndicate.p.11
- Holliday, William (2001). Modeling in Science. *Science Scope*, V25, n2. Jajria, N. and J. Salvia. (1992). The Effects of Summariz
- Wiersma, W. (2004). *Research in Education. An Introduction* (Vol. sixth edition). USA: University of teled.

اختبار مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بصعوبات الفهم القرائي						
الرقم	**العبارة**	**موافق بشدة**	**موافق**	**محايد**	**أرفض**	**أرفض بشدة**
١	الفهم القرائي هو قدرة التلميذ على القراءة الواعية التي تؤدي لفهم المعنى					
٢	الفهم القرائي هو الربط بين المعلومات الجديدة والخبرات السابقة للوصول إلى المعنى .					
٣	الفهم القرائي هو القدرة على تنظيم الأفكار المقروءة					
٤	الفهم القرائي هو القدرة على شرح مضامين النص واستخلاص ما بين سطوره.					
٥	الفهم القرائي هو القدرة على إعادة صياغة النص المقروء بأسلوب جديد.					
٦	الفهم القرائي هو القدرة على تحليل مشاعر شخصيات النص					
٧	الفهم القرائي هو القدرة على إصدار أحكام موضوعية تجاه النص المقروءة.					
٨	من عناصر الفهم القرائي :القارئ والنص والسياق.					
٩	من مستويات الفهم القرائي: فهم الكلمة والجملة والفقرة والموضوع.					
١٠	الفهم الحرفي: هو معرفة معنى الكلمة وضدها					
١١	الفهم الاستنتاجي: هو استنتاج الغرض الرئيسي من النص					
١٢	الفهم النقدي: هو إبداء الرأي .					
١٣	الفهم التذوقي: هو معرفة حالة الكاتب ومواطن الجمال في النص					
١٤	صعوبات الفهم القرائي قد تنتج عن خلل وظيفي في الدماغ.					
١٥	تجاهل المعلم أخطاء التلميذ المتكررة من العوامل المساهمة في صعوبات الفهم القرائي .					
١٦	تعود صعوبة الفهم القرائي لأسباب صحية .					
١٧	ضعف الحصيلة اللغوية عند التلميذ من العوامل المساهمة في صعوبة الفهم القرائي.					
١٨	عدم تناسب المادة المقروءة من حيث المعاني لمستوى التلميذ من العوامل المساهمة لصعوبة الفهم القرائي.					
١٩	عدم استخدام المعلم الاستراتيجية المناسبة في التدريس يؤدي إلى صعوبة في الفهم القرائي.					
٢٠	تقارب الأصوات بين الكلمات تؤدي إلى اضطراب في المعنى وبالتالي إلى صعوبة الفهم القرائي .					
٢١	صعوبة الفهم القرائي قد تعود لأسباب بيئية.					

٢٢	من العوامل المساهمة في صعوبة الفهم القرائي عدم تناسب الصور التوضيحية المرفقة مع نص القراءة.					
٢٣	ضعف الخلفية الثقافية عند التلميذ من العوامل المساهمة في صعوبات الفهم القرائي.					
٢٤	تعود صعوبة الفهم القرائي لأسباب اجتماعية.					
٢٥	ضعف الخلفية المعرفية لفهم المعاني لدى التلميذ من العوامل المساهمة في صعوبة الفهم القرائي.					
٢٦	يؤثر ضعف الذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي على تذكر معنى الكلمات					
٢٧	يحتاج التلاميذ ذوو صعوبات الفهم القرائي إلى طرق خاصة في التعليم .					
٢٨	يوجد تباعد بين أداء التلميذ ذي صعوبات الفهم القرائي الفعلي وبين الأداء المتوقع منه .					
٢٩	من معايير تشخيص صعوبات الفهم القرائي عدم وجود اضطراب في واحدة من العمليات النمائية (الإدراك، التفكير، الانتباه ،الذاكرة – اللغة) .					
٣٠	تؤثر صعوبة الفهم القرائي على المواد الدراسية الأخرى					
٣١	تعد استبعاد حالات صعوبة فك الشيفرة من معايير تشخيص ذوي صعوبات الفهم القرائي .					
٣٢	من مظاهر صعوبات الفهم القرائي عدم قدرة التلميذ على وضع عنوان للنص .					
٣٣	يتعذر على التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي فهم معنى الجمل.					
٣٤	درجة تحصيل التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي متدنية دائماً.					
٣٥	تظهر صعوبات الفهم القرائي في المراحل المبكرة عند الطفل					
٣٦	يتعذر على التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي فهم المناقشات التي تدور في الصف .					
٣٧	ليس من الصعب على التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي تحديد الفكرة الرئيسة للنص.					
٣٨	يتعذر على التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي الإجابة عن أسئلة النص.					
٣٩	صعوبة التميز بين الفكرة العامة والأفكار الجزئية في النص من مظاهر صعوبات الفهم القرائي .					
٤٠	يستطيع التلميذ ذي صعوبة الفهم القرائي معرفة العلاقات بين الجمل.					

					يصعب على التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي قراءة الكلمات	٤١
					يستطيع التلميذ ذي صعوبات الفهم القرائي اتباع التسلسل الصحيح عند إعادة سرد قصة ما.	٤٢
					استخدام أسلوب التلخيص من الأساليب الجيدة لتنمية الفهم القرائي.	٤٣
					طرح الأسئلة تثير التفكير لدى التلميذ من الأساليب الناجحة في تنمية الفهم القرائي .	٤٤
					ربط الكلمات الجديدة بكلمات يعرفها التلميذ سابقا من الأساليب الجيدة لتنمية الفهم القرائي .	٤٥
					تجزئة الفكرة الرئيسة للنص إلى أفكار فرعية من الاساليب الناجحة في تنمية الفهم القرائي .	٤٦
					المناقشات الصفية ضمن مجموعات(التعلم التعاوني) من الاستراتيجيات الناجحة في تحسين مستوى الفهم القرائي.	٤٧
					إعطاء نموذج للقراءة الصحيحة من قبل المعلم هي من الاستراتيجيات التي تنمي الفهم القرائي .	٤٨
					الوصول إلى معاني المفردات وتحديد الفكرة الرئيسة و العلاقات المنطقية من النص هو أسلوب جيد لتنمية الفهم القرائي .	٤٩
					استخدام خريطة للقصة توضح العناصر و الأفكار والشخصيات من الاستراتيجيات الناجحة في تنمية الفهم القرائي.	٥٠